

O VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDO

The visual in deaf education

Caroline Zimmermann Belaunde¹
Cássia Geciauskas Sofiato²

RESUMO

Na educação de surdos, um dos discursos que ocupa centralidade atualmente é o de que o surdo é um sujeito visual. O trabalho com o apoio de recursos visuais na educação de surdos remonta ao século XVI (CARVALHO, 2007), mas tal discurso ganhou mais vigor na literatura da área a partir de pesquisas de Skliar (1998), Lopes e Veiga-Neto (2006), entre outros. Assim, o objetivo deste estudo é reunir e ampliar a discussão a respeito do sentido visual na educação de surdos, com base em estudos de teóricos do próprio campo e de outras áreas do conhecimento. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. A discussão a respeito da temática anunciada é importante para subsidiar o trabalho pedagógico em espaços de educação bilíngue e para confe-

ABSTRACT

In deaf education, one of the current central topics is that they are visual subjects. The work with the support of visual resources in deaf education dates back to the 16th century (CARVALHO, 2007), but such discourse gained more vigor in the literature through researches presented by Skliar (1998), Lopes and Veiga-Neto (2006), among others. In this context, the aim of this study is to collect, present, and broaden the discussion about the visual sense in deaf education, based on studies of theorists from the field itself and other areas of knowledge. For this, a reference based qualitative research was

¹ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP; carol_belaundeee@hotmail.com.

² Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP; cassiasofiato@usp.br.

rir ao uso da linguagem visual outras reflexões e relevância, a partir da afirmação de Maurice Merleau-Ponty de que o corpo é a própria fonte dos saberes que vão sendo construídos pelo indivíduo.

performed. The discussion about the announced theme is important to subsidize the pedagogical work in bilingual education spaces and to provide the use of visual language other reflections and relevance, based on Maurice Merleau-Ponty's statement that the body is the very source of knowledge that is being built by the individual.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de surdos; Visual; Visualidade.

KEYWORDS

Deaf education; Visual; Visuality.

Introdução

Em diferentes contextos da educação de surdos, é recorrente a ideia de que o surdo é um sujeito visual, contribuição conferida por Skliar (1998), a partir de sua concepção de surdez como experiência visual e disseminada no campo de maneira irrestrita. Diante dessa perspectiva e em face da polissemia do termo *visual*, torna-se relevante discorrer sobre o sentido visual e entender como ele participa do processo de percepção de mundo dos sujeitos ouvintes e surdos. Assim, este estudo objetiva reunir e ampliar a discussão a respeito do sentido visual na educação de surdos, com base em estudos de teóricos do próprio campo e de outras áreas do conhecimento.

Antes de adentrarmos no campo da educação de surdos e na importância do sentido visual para a constituição do surdo e sua vivência, faz-se mister destacar o papel da sensação e percepção como fundamentais para a apropriação de conhecimentos.

Para o filósofo e psicólogo francês, Maurice Merleau-Ponty (1999), o sujeito que percebe o faz porque está no mundo e porque é corpo. O corpo em movimento, ativo, é a própria fonte dos saberes que vão sendo construídos pelo indivíduo.

Nesse sentido, para o autor, as sensações não são estados fechados em si mesmos e nem qualidades indescritíveis oferecidas à constatação de um sujeito

pensante, mas são certo campo ou certa atmosfera oferecida à potência dos sentidos e do corpo do sujeito. As sensações não estão restritas à utilização de um único sentido na percepção de algo, todos os sentidos estão presentes no momento da percepção, uma vez que é o corpo, como um sistema de forças dinâmicas no mundo, que se apresenta como agente da percepção.

Nessa linha de pensamento, o filósofo afirma que os sentidos são diferentes uns dos outros e isso não resulta no isolamento ou na primazia de um ou outro sentido. Ao contrário, os sentidos se comunicam e coexistem. Para ilustrar essa ideia, Merleau-Ponty afirma: “Entendamos que o campo tátil nunca tem a amplitude do campo visual, nunca o objeto tátil está presente por inteiro em cada uma de suas partes assim como o objeto visual, e em suma que tocar não é ver” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 302).

Verificamos que cada sentido existe à sua maneira, mas, sozinho, ele possibilita apenas a percepção de uma parcela do objeto. Portanto, a abrangência de uma experiência perceptiva conta com a utilização simultânea dos sentidos disponíveis. Isso não quer dizer que a experiência perceptiva só se realiza quando há diversos sentidos envolvidos. No que diz respeito à quantidade, a experiência perceptiva é possível quando os sentidos que dela participam contam com uma atitude de atenção e presença do sujeito, independentemente se envolvem os cinco sentidos do ser humano ou apenas dois ou três.

De acordo com Merleau-Ponty (1999), um cego, quando passa a enxergar, surpreende-se com as características de determinado objeto, o qual até então foi percebido por outros sentidos. A visão desvela faces do objeto que os outros sentidos não tornam possíveis, assim como a audição desvela faces que ao tato não é acessível. Dessa maneira, o corpo fenomenal é modificado e novas maneiras de avaliar o objeto passam a entrar em jogo.

Outro aspecto que compõe esse campo das sensações é a questão da motricidade. Porém, não se trata do efeito da coisa percebida no corpo objetivo,³ de uma relação direta de causa e efeito ou de ação e reação. O que esse

³ Segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo objetivo restringe-se aos aspectos físicos e biológicos do sujeito, não considera as singularidades (histórica e cultural) desse corpo e nem a relação dialógica com o mundo. Nessa perspectiva, o corpo objetivo se relaciona com o mundo a partir da lógica de ação e reação. Ao contrário dessa ideia, o filósofo afirma que “o sentir, destacado assim da afetividade e da motricidade, tornava-se a simples recepção de uma qualidade, e a fisiologia acreditava poder acompanhar, desde os receptores até os centros nervosos, a projeção do mundo exterior no ser vivo. O corpo vivo assim transformado deixava de ser meu corpo, a expressão visível de um Ego concreto, para tornar-se um objeto entre todos os outros” (p. 88).

autor fala relaciona-se com o fato de que a coisa a ser percebida solicita do sujeito uma atitude corporal, uma disposição do sujeito em sentir cuidadosamente a coisa. O corpo não é apenas um receptor, mas um agente ativo, que participa de maneira atenta de todo o processo.

Tendo em vista o constructo teórico do filósofo em questão, algumas indagações se fizeram presentes: como o sentido *visual* é entendido pelos estudiosos da educação de surdos? Como o uso da linguagem visual pode colaborar no processo de construção de novos conhecimentos pelo sujeito surdo?

Diante da complexidade que envolve o processo da percepção, faz-se necessário conhecer e problematizar como o sentido visual é abordado por estudiosos da educação de surdos. Skliar (1999, 2013); Perlin (2013); Campello (2008); Martins (2010); Kraemer (2012); Thoma (2012); Chiella (2012); Lunardi-Lazzarin e Marostega (2012); Quadros; Massutti (2007); Stumpf (2008); entre outros, concordam que a surdez é uma experiência visual, portanto, é imprescindível a utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizado desses sujeitos.

Com o objetivo de despertar reflexões acerca dessas questões, o presente artigo está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta o conceito de “visão” partilhado por autores que têm como objeto de investigação a imagem ou os objetos visuais; a segunda seção apresenta a problemática envolvida entre a educação de surdos e a crença na primazia da visão durante o aprendizado dos sujeitos surdos; a terceira seção explora o entendimento acerca do visual como um marcador cultural surdo, de acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006); e a quarta seção retoma os principais conceitos discutidos ao longo do artigo e propõe novos questionamentos e reflexões sobre o assunto.

1. Ampliando o conceito de visual

Segundo Dondis (1991, p. 16), “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo”. A partir dessa premissa, a autora problematiza a maneira como a linguagem visual tem sido abordada nos sistemas educacionais, afirmando haver uma falta de rigor e de objetivos bem definidos, conforme ela descreve a seguir:

Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – dispositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão.[...] uma das tragédias do avassalador potencial do alfabetismo visual em todos os níveis da educação é a função irracional, de depositário da recreação, que as artes visuais desempenham nos currículos escolares, e a situação parecida que se verifica no uso dos meios de comunicação, câmeras, cinema, televisão. (DONDIS, 1991, p. 17)

Para Dondis (1991), a facilidade de expressão visual, que está ligada à naturalidade do ato de ver ou a ideia de que o modo visual exige talento para ser colocado em prática, configura-se como um dos motivos que abre espaço para que a linguagem visual seja abordada da maneira como foi detalhada na citação anterior. Assim, a referida autora aponta a necessidade de um método que permita a compreensão da informação visual e que seja capaz de integrar os elementos complexos que compõem a sintaxe visual. Esse último termo diz respeito aos múltiplos aspectos que devem ser considerados no processo de compreensão, os quais se referem à maneira como cada sujeito recebe e interpreta as mensagens visuais e como são influenciados e até modificados por estados psicológicos, condicionamentos culturais e expectativas ambientais. Por esse motivo, a autora define “alfabetismo visual” da seguinte maneira:

O alfabetismo visual implica compreensão e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais. (DONDIS, 1991, p. 227)

O principal benefício que o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial de expressão traz para os sujeitos em geral reside na ampliação da capacidade crítica que representa, no ponto de vista da autora, a possibilidade de ultrapassar os modismos e estabelecer o que é considerado apropriado e esteticamente agradável, segundo a avaliação de cada um. Em uma dimensão mais ampla, a autora aponta que o “alfabetismo visual” é uma promessa de enriquecimento humano para o futuro.

Percebe-se que, na perspectiva assumida por Dondis (1991), o visual é entendido a partir de duas características, uma relacionada à atividade natural do órgão da visão e outra a uma capacidade de interpretar o mundo.

Assim, a autora defende a necessidade de um aprimoramento do ato de ver, uma vez que o ver relacionado à sua atividade natural não avança na compreensão e na interpretação do mundo, por isso, a importância da alfabetização visual.

Acredita-se que a escola, principalmente durante as aulas de Artes, configura-se como o local mais conhecido socialmente para que esse aprimoramento do olhar ocorra e, dada a concepção apresentada por Dondis (1991), está claro que o visual não pode ser trabalhado nas instituições de maneira passiva, o que significa construir com os(as) estudantes os conhecimentos necessários para que os aspectos visuais sejam explorados respeitando sua potencialidade.

No que diz respeito ao sentido visual, fica cada vez mais patente a importância de entendê-lo para além de seu ato natural e de seu isolamento na complexidade do corpo humano, mas em diálogo com aspectos históricos e culturais daquilo que está sendo visto.

Retomando alguns apontamentos teóricos no âmbito das imagens, é possível observar que, ao longo da história, elas passam a ser entendidas para além de seus aspectos formais e aparentes, necessitando de um olhar insistente, conforme afirma Leite (1996 apud SARDELICH, 2006), para que se possa compreender seus conteúdos não manifestos. Sardelich (2006, p. 458), ao discorrer a respeito das ideias dessa autora, explica:

No conteúdo manifesto, as contradições e os conflitos são em geral pouco observados, conforme as expectativas dos responsáveis pela imagem, não só do seu produtor, mas também daquele que encomendou a obra. Caminhando para a fase dos conteúdos latentes, é preciso buscar informações fundamentais que respondam a perguntas do tipo: Como as imagens foram geradas? Por quem? Para quem? Por quê?

Assim, ao “ler” uma imagem, as perguntas feitas com a finalidade de compreendê-la não se restringem somente a desvelar o que está presente fisicamente, mas avançam em um entendimento mais aprofundado. É possível ir além das questões relativas à forma, à cor, à luz, ao equilíbrio, entre outras.

No campo dos estudos culturais, a imagem tem a função não apenas de informar ou ilustrar, mas também de produzir conhecimento. Para Bolin e Blandy (2003 apud SARDELICH, 2006), o visual não existe de maneira isolada, ele está relacionado aos outros sentidos do ser humano e a outras linguagens, por isso fala-se de uma cultura visual.

Sobre esse conceito, a autora apresenta as duas vertentes identificadas por Bernard (2001 apud SARDELICH, 2006) dentro dos estudos culturais. A primeira, considerada pela autora um pouco mais restritiva, enfatiza o visual e busca definir seu objeto de estudo. Isso pode ser traduzido pelo trabalho de leitura de imagens de obras de Arte, pois, ainda que o processo realizado não se atenha apenas à leitura dos aspectos formais, há uma busca sistemática por desvelar os significados apenas do que pode ser visto. Discussão que pode ser ampliada para as dimensões política, social, entre outras, e retorna sempre para o objeto visto. A outra vertente:

[...] toma a cultura como traço definidor do estudo, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários. (SARDELICH, 2006, p. 461)

Para Mirzoeff (2013 apud SARDELICH, 2006), a presente vertente não depende das imagens propriamente ditas, mas da “tendência de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência” (SARDELICH, 2006, p. 461). A imagem atua como mediadora no processo de produção de conhecimento, e não se finda nela. Segundo esse mesmo pesquisador, o conceito de cultura visual é novo porque entende o visual como o lugar onde se criam e se discutem significados, portanto a cultura visual dá prioridade às experiências cotidianas do visual.

Nesse exercício importante de conceituar alguns termos para maior compreensão da perspectiva em questão, Sardelich (2006, p. 462) esclarece que, para Walker e Chaplin (2002 apud SARDELICH, 2006), visão e visualidade têm definições distintas, uma vez que a visão diz respeito “ao processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado”. Assim como para Dondis (1991), o visual é entendido por mais de uma característica, e para além do ato natural. Na perspectiva em questão, o adicional reside na influência que a cultura exerce no processamento do visual, o que se configura como uma colocação pertinente para o presente artigo, visto que a educação bilíngue para surdos considera a cultura surda no processo de formação do sujeito. Portanto, não é possível discorrer sobre o visual e a compreensão de mundo sem abordar a influência cultural envolvida no ato de ver.

Todavia, para aprofundarmos a compreensão em torno do conceito de cultura visual, Sardelich (2006) menciona que, para Duncun (2002 apud SARDELICH, 2006), cultura não é entendida como refinamento pessoal ou práticas de vida, mas como práticas significantes que atravessam e refletem as relações sociais, os valores, as crenças, dos quais os objetos são uma parte constitutiva:

Para ele, a cultura visual vincula-se aos estudos culturais nas questões relacionadas às práticas significantes, tanto em termos das experiências vividas pelas pessoas como da dinâmica estrutural da sociedade. Esta se estrutura em torno do domínio, e as práticas significantes são sempre um meio de estabelecer e manter o poder; porém, as pessoas podem resistir e negociar o significado dessas práticas por si mesmas. (SARDELICH, 2006, p. 464)

Então, o visual, na sua relação com a cultura e com os surdos, permite a esses sujeitos uma resistência às práticas significantes que circulam no âmbito da dinâmica estrutural da sociedade, dada a capacidade do visual de interpretar essas práticas sob o viés da cultura e, assim, construir os sentidos que lhes são condizentes.

Outro autor que contribui para aprofundarmos o entendimento sobre o visual, situando-o culturalmente, é Hernández (2000), o qual defende uma compreensão crítica da cultura visual. Trata-se de uma perspectiva que avança no trabalho com os objetos visuais, pois a necessidade do exercício crítico e a consideração da cultura como mediadora do processo de compreensão das representações e dos artefatos visuais mostram a busca por um aprendizado que leva em conta a diversidade que constitui as pessoas, bem como a quebra com as concepções universalistas.

Diante disso, Hernández (2000) aponta que o trabalho com os objetos visuais vai além de “o quê” se vê e começa a estabelecer os “porquês” do que se vê, ou seja, busca-se compreender os valores que consagram a maneira como foram produzidas, o que mostram e o que excluem, entre outros aspectos:

Uma interpretação que não é só verbal ou visual, mas sim une e vincula esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com os quais se relaciona. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 49)

Interpretar os objetos que configuram a cultura visual significa estabelecer uma relação ativa entre o intérprete e o objeto, posto que, nesse processo, entram em jogo os aspectos constituintes de ambas as partes; não

se trata de uma relação passiva, em que o intérprete apenas aceita as características físicas do objeto.

Em uma educação para a compreensão da cultura visual, o pesquisador define a aprendizagem como “um processo dialético e social, e não a resposta do individualismo manipulativo e inferencial sustentado por algumas versões do construtivismo cognitivo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 141). Isso significa que o aprendizado não depende somente das funções cognitivas do indivíduo, mas do diálogo entre o processo interno de pensamento e a realidade externa.

2 A experiência visual nos estudos surdos em educação

No campo dos estudos surdos em educação, Skliar (1998) afirma que o reconhecimento político da surdez como diferença representa a possibilidade de superação da maneira como o modelo clínico e/ou antropológico definiu a surdez.

O autor defende a construção de uma política das identidades surdas apontando que, para isso, é necessário considerar os aspectos culturais, sociais e históricos que permearam e permeiam a vida desses sujeitos, fazendo-se imprescindível uma análise das relações de poder presentes nos diversos contextos. Skliar (1998, p. 7) esclarece que o termo “político” assume “um duplo valor: o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”.

Para melhor compreendermos essa ideia, é importante apontar que Skliar (1998, p. 11) explicita as representações da surdez em “quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência”. Entre tais níveis não existem delimitações claras, pois, uma vez que foram se constituindo ao longo da história, seus discursos correm o risco de ser influenciados e de influenciarem os demais, tornando-se necessário definir claramente as fronteiras entre cada nível.

O fato de uma das representações da surdez ser definida como experiência visual coloca a necessidade de uma compreensão mais aprofundada

acerca dos aspectos que configuram essa perspectiva, a fim de que os sentidos e os significados sejam explicitados, posto que tal representação traz consigo um sentido político.

Afirmar que a surdez é uma experiência visual “significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2013, p. 28). Em outra publicação desse mesmo autor, ele complementa:

Ao definir a surdez como uma experiência visual, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. (SKLIAR, 1998, p. 11)

Tendo em vista os apontamentos de Skliar (1998, 2013), entende-se que a surdez, como experiência visual, diz respeito a uma forma peculiar de apreender o mundo e de posicionar-se diante dele, bem como uma maneira de reconhecer traços característicos da surdez, visando aos caminhos possíveis para que o surdo possa se constituir na sua diferença.

Outros pesquisadores na área da educação de surdos também abordaram a questão da experiência visual. Campello (2008) afirma que a experiência visual do surdo está relacionada à percepção de signos visuais que originam significados não sonoros para esses sujeitos:

O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada *percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas* que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a comunicação interativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro e essa passa para uma ação verbal ou sinalizada (CAMPELLO, 2008, p. 100, grifo nosso).

A autora justifica que o ponto de partida para tal afirmação reside no fato de a Língua de Sinais, língua de comunicação dos surdos, possuir características visuais, gestuais e espaciais. A partir disso, Campello (2008) defende a importância da visualidade no processo de constituição do surdo e, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994 apud CAMPELLO, 2008),

afirma que “a visualidade contribui, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados”.

Nessa linha de pensamento, Campello (2008) ressalta que a Língua de Sinais tem “inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (CAMPELLO, 2008, p. 91), o que significa que a Língua de Sinais, no âmbito da experiência visual, não pode ser pensada apenas em seus aspectos estruturais, mas ancora-se também na exploração da visualidade do sujeito.

Ao fazer referência ao termo “cultura visual”, a autora reforça essa ideia da visualidade e nos possibilita compreender que os diversos artefatos relacionados aos modos de viver dos surdos, marcados pelo caráter visual – como, por exemplo, a língua de sinais, a literatura, as Artes, o trabalho, a tecnologia, o teatro, entre outros –, quando partilhados de maneira significativa entre os sujeitos, resultam na organização de uma cultura própria. Essa cultura possibilita formas de comunicação, de compreensão do mundo, de intervenção na sociedade, entre outras ações que geram o sentimento de pertencimento social do sujeito:

O artefato cultural dos surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som.

[...] O artefato varia e é acrescido ao longo do tempo, dependendo da evolução da tecnologia, das novas descobertas e dos recursos que nós necessitamos para viver por meio da visão. E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda. (CAMPELLO, 2008, p. 207)

Essa citação nos permite inferir que, para o surdo, a visualidade participa tanto do processo de produção de cultura, quanto do de apropriação, ficando claro que a visualidade é um traço constitutivo do surdo.

A partir desse ponto de vista, Campello (2008, p. 209) afirma ter apresentado um novo conceito, denominado “descrição imagética” e que tem como objetivo “utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos”. Sobre as características da descrição imagética, afirma que:

[...] tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal/não verbal e semântico-sintático. (CUXAC, 2001 apud CAMPELLO, 2008, p. 210)

Ademais, a autora afirma que o processo de descrição imagética envolve o sentido do signo, que é construído coletivamente, bem como o significado do signo para o sujeito, que é construído individualmente, transformando o ato de “ver” em algo complexo.

Para detalhar um pouco mais a discussão em torno da descrição imagética, as ideias de Martins (2010, p. 39) mostram que a Língua de Sinais possibilita a criação de “signos visuais”, os quais, pelo processo de descrição imagética, consistem na transformação de alguns desenhos, objetos e figuras, “em imagens visuais na LIBRAS, no intuito de garantir aos seus interlocutores uma maior compreensão do que está sendo discutido”. Assim, a autora defende o uso desse recurso no espaço da sala de aula, a fim de “favorecer a construção de conceitos e aprendizagem de determinados assuntos pelos alunos surdos”.

Compreende-se, que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural.

Dessa maneira, Martins (2010, p. 39), citando Campello, aponta que:

[...] para que [o professor] possa garantir uma prática adequada e eficaz, precisa desenvolver uma pedagogia visual e ser capaz de “transformar as palavras, as frases, as significações, os signos em outros signos visuais, ou seja, em “palavras visuais” em imagem, porque isso facilita muito para os surdos.

Devido a essa necessidade, fala-se da criação de uma *pedagogia visual*, que pode ser entendida como um “campo de estudos”, conforme define Campello (2007), que articula a utilização de recursos e instrumentos visuais, a consideração da cultura visual e dos contextos de vida de cada sujeito como elementos para a construção de novos conhecimentos.

No que tange a educação de surdos, a *pedagogia visual* abrange a apreensão de conhecimento pelo surdo por meio do canal visioespacial, o

reconhecimento da diferença surda nas práticas pedagógicas, a valorização das reflexões sobre o ensino de uma língua diferente, e a necessidade do contato com a comunidade surda, com sua cultura e com a constituição de sua identidade (MARTINS, 2010).

Martins (2010) constata a utilização de vários termos por parte de pesquisadores surdos na área, como pedagogia visual, pedagogia surda e pedagogia bilíngue, os quais são empregados sem uma definição clara ou sem um entendimento mais apurado sobre uso e apropriação, abrindo margem para confusões e críticas que fogem à real importância de uma educação digna e de qualidade aos surdos. Ao mesmo tempo, a autora aponta a existência de poucos estudos sobre o tema no Brasil.

Em decorrência disso, Martins (2010, p. 28) pontua questionamentos que podem surgir em meio a essa condição emergente do termo:

Mas somente a exposição do surdo ao uso de recursos visuais, de mídia, é que vai garantir o fomento da identidade surda e sua aprendizagem? Será que vai garantir o envolvimento do sujeito surdo com outras práticas que não sejam necessariamente pelos recursos e materiais visuais utilizados na educação de surdos? A Pedagogia Visual confunde-se também com a mídia, com a publicidade e marketing, com materiais concretos e visuais; o que leva a entender que o surdo é aquele que se não tiver o uso de material concreto ou visual é incapaz de raciocinar linguisticamente, de inferir informações, de interagir socialmente?

Diante desse cenário, Campello (2008) sugere a criação de *estudos visuais*, dando a entender que se trata de um campo de pesquisa que visa reeducar os surdos em relação aos artefatos de sua cultura e aos aspectos da visualidade, ao mesmo tempo que busca formar profissionais voltados para a educação desses sujeitos:

Sem esquecer a importância da necessidade de criar um Estudo Visual para desenvolver, aprofundar, preservar os registros imagéticos e pesquisa acerca das descrições imagéticas que irão contribuir mais ao desenvolvimento da pesquisa na área linguística, e consequentemente, irão dar suporte linguístico na futura formação dos discentes do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e seus polos e assim poderão construir uma educação de sujeitos Surdos melhor e sem grandes obstáculos para a vida cotidiana. (CAMPELLO, 2008, p. 220)

Assim, a constituição de uma *pedagogia visual* representa um aprofundamento nas questões relativas aos processos de compreensão e interpretação do

mundo pelo surdo, por meio da experiência visual, uma vez que, na sociedade contemporânea, o visual é solicitado a todo o momento, além de referir-se a um traço cultural, significando uma posição política frente à sociedade.

3 A visualidade como um marcador cultural surdo

Para alguns estudiosos que pensam o fenômeno surdez dentro de uma perspectiva política e cultural, a questão da *experiência visual* é abordada como um marcador cultural surdo. Para Lopes e Veiga-Neto (2006) a comunidade surda não tem uma identidade fixa, pelo contrário, os surdos são diferentes entre si e estão em constantes mudanças, como decorrência das diferentes histórias, famílias, religiões, entre outros aspectos que caracterizam cada um.

Nesse sentido, Lopes e Veiga-Neto (2013, p. 109) afirmam que “em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidades etc. diferentes”.

Ademais, no Brasil, os acontecimentos que apontaram em direção a um reconhecimento da surdez como diferença, sem dúvida afetaram a maneira como alguns surdos vinham se percebendo e se constituindo. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda e a preocupação em estruturar uma educação bilíngue para surdos, ainda que em processo no país, com certeza mudou a visão social sobre eles, bem como alterou os desejos de cada um, modificando seus caminhos e comprovando que as identidades entre os surdos são efêmeras.

Nessa lógica de raciocínio, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) explicam que, ainda que os surdos sejam diferentes entre si, existem alguns traços recorrentes, demarcando as identidades surdas, os quais recebem o nome de marcadores culturais surdos:

Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão *ser surdo* abrange uma experiência de *ser*, de *estar no mundo*, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de *ser surdo*, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico.

Os marcadores culturais surdos abordados pelos autores são: a Língua de Sinais, a luta travada constantemente pela garantia de direitos, a exaltação da comunidade surda e a experiência do olhar. Os pesquisadores apontam que os marcadores culturais surdos não se encerram nesses quatro, existem outros e podem surgir novos, conforme o desenrolar da história dos surdos. Para o presente artigo, é interessante apresentar o que os autores entendem por “experiência do olhar”:

O olhar, para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social. O olhar, entendido como um marcador surdo, é o que lhe permite contemplar um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda. Enfim, o olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda. (LOPES;VEIGA-NETO, 2006, p. 90)

Compreende-se que, nessa perspectiva, o olhar tem um sentido político, pois permite ao surdo a possibilidade de conhecer o mundo à sua maneira, por meio de estratégias específicas e que vão além das capacidades estabelecidas socialmente, ao mesmo tempo que carrega um sentido cultural, posto se tratar de uma experiência comum aos surdos, que se apropria de significados construídos coletivamente, bem como individualmente.

É importante ressaltar que os autores esclarecem que o sentido do termo “marca”, quando atribuído à cultura, não diz respeito somente a traços materiais, mas também a impressões nas alteridades e nas almas dos sujeitos, originando um sentimento sobre si que foi constituído pela marca deixada pelo outro, ou seja, pela forma como o outro vê o sujeito.

Nessa esteira, segundo os autores, a escola se configurou como uma “possibilidade de existência” para a comunidade surda. Com o fortalecimento dessa última, novas marcas passaram a ser partilhada entre os surdos, como a Língua de Sinais, a ausência do aparelho auditivo, a recusa aos tratamentos fonoaudiológicos, entre outras, e os surdos começaram a buscar outros lugares nos quais essa nova identidade pudesse ser expressa. Frente a esse cenário, encontraram a escola como o espaço em que a demonstração dessas novas marcas é permitida.

Diante do que foi exposto sobre a experiência do olhar como um marcador cultural surdo e da pedagogização da cultura surda dentro das escolas, as perguntas que ficam são: Como a linguagem visual está sendo abordada

nas escolas para surdos? As estratégias utilizadas desafiam o surdo a conhecer além do que está diante de si? Urge pensarmos em diferentes propostas de trabalho que contemplem a linguagem visual e todas as suas peculiaridades e com diferentes matrizes teóricas que subsidiem outra leitura de possíveis múltiplos sentidos.

Considerações finais

A argumentação tecida até aqui buscou definir o sentido visual desde a sua dimensão física, que está relacionada ao funcionamento do órgão da visão, até uma dimensão mais ampla, que diz respeito à influência da cultura para o entendimento dos processos relacionados à visualidade. Dessa maneira, é possível entender o *visual* para além do ato natural de ver, uma vez que, restrito a essa condição, o sentido em questão permite até certo ponto a compreensão do que é visto. Para que ocorra um aprimoramento do olhar, é necessário estudo, conforme Dondis (1991), além da consideração da história e da cultura do sujeito, de acordo com Hernández (2000).

Para aprofundar a reflexão, foram destacados alguns pontos de vista defendidos por estudiosos da educação de surdos, que reconhecem e valorizam a importância da experiência visual no processo de aprendizado dos surdos, devido às características visuais, gestuais e espaciais da Língua de Sinais, e até mesmo à maneira de constituição do sujeito surdo. No entanto, de acordo com o que foi explanado até então, é importante lembrar que a simples disponibilização de imagens, vídeos e artefatos visuais, não permitem a interpretação e a compreensão crítica do que está sendo visto.

Dentro dessa dinâmica, cabe ressaltar a importância da formação constante de professores para surdos, com o fim de atender às demandas atuais e propor um trabalho em potencial com a linguagem visual; a necessidade de produção de materiais visuais originais e desafiadores para o trabalho com surdos; e a busca de referências teóricas no campo das artes, da semiótica, entre outros, que subsidiem as práticas pedagógicas nos espaços educacionais bilíngues.

Assim, é possível afirmar que a promoção de práticas que valorizem o sentido visual dos surdos deve ocorrer de maneira planejada e processual, a fim de permitir que os aspectos culturais e históricos envolvidos sejam garan-

tidos e trabalhados no processo educacional. Reconhecer a existência de várias possibilidades de trabalho com a linguagem visual vai ao encontro da necessidade de entender o processo visual de uma forma mais ampla.

Ademais, na sociedade de hoje, o trabalho com novas tecnologias aponta um caminho promissor para a educação de surdos, de modo que muitos profissionais já têm incorporado em suas práticas pedagógicas perspectivas de trabalho com base em gênero multimodal, para a ampliação das potencialidades sensoriais do surdo e mais coerência com a forma de percepção e compreensão de mundo de tais pessoas. Abarcar o gênero multimodal na educação de surdos significa elevar o estatuto do visual e considerá-lo imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

E, por derradeiro, de acordo com os constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999), é bom lembrar que o *visual* não pode ser entendido de maneira isolada da complexidade que constitui o corpo do sujeito, pois, afinal, o corpo como um todo percebe.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.100-131.
- CARVALHO, P. V. de. *Breve história dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd's Universo, 2007.
- CHIELLA, V. E. Libras e cultura surda em foco: reflexões sobre identidades culturais. In: LOPES, M. C. et al. *Cultura surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p.181-199.
- DONDIS, D. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KRAEMER, G. M. Identidade e cultura surda. In: LOPES, M. C. et al. *Cultura surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p.138-153.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, dez. 2006.

- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 103-119. Cap. 6.
- LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MAROSTEGA, V. L. Identidade, cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, M. C. et al. *Cultura surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 215-234.
- MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73. Cap. 3.
- QUADROS, R. M. de; MASSUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 238-266.
- SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 14-29.
- THOMA, A. da S. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, M. C. et al. *Cultura surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 154-180.